

VÝCHOVNÁ SITUÁCIA AKO ZÁKLAD SITUAČNÉHO POŇATIA VÝCHOVNÉHO PROCESU

Štefan Chudý, Jakub Hladík

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá výchovnou situáciou z pohľadu situačného poňatia výchovného procesu. Autori predostierajú teoretickú základňu poňatia, ako sú vymedzenie základných pojmov, ktoré dávajú do súvislostí z pohľadu teoretickej reflexie a metodológie vied o výchove. Výchovnú situáciu pojímajú ako základnú kategóriu situácií v procese výchovy a určujú jej základné parametre: činitele výchovnej situácie, druhy výchovných situácií. Druhá časť príspevku sa zaoberá výchovnou situáciou z pohľadu analýzy jej špecifických a klasifikačných znakov.

Kľúčové slová

Výchovná situácia, situačné poňatie, činitele výchovnej situácie, klasifikačné znaky výchovných situácií, špecifické znaky výchovnej situácie.

Abstract

*The educational process as a basis
for a situational approach to the educational process*

This paper deals with the educational situation for the perspective which stresses the situational aspect of education. The theoretical background is described which involves the definitions of some basic concepts related to education. The educational situation is taken to be the basic category of situation in the educational process. Basic parameters of the educational situations are defined: factors involved in the process, and its types. The second section analyses the specific classificatory features of the educational situation.

Key words

Educational situation, situational conception, factors of educational situation, classificatory features of educational situation and its types.

1 Úvod

K výchovnému pôsobeniu môžeme pristupovať z rôznych uhlov pohľadu a z rôznych prístupov. Jedným z takýchto prístupov je prístup situačný.

Situačný prístup je základom alternatívnych postupov v procese výchovy, vyzdvihuje osobnosť človeka nad ciele. Proces poňatí situačným prístupom vyzdvihuje zážitok a vychádza z analýzy situácie (životná, výchovná, didaktická) a zážitku, skúsenosti, ktoré z nej vyplývajú. Sústreďuje sa viac na správanie sa človeka v situácii a na jeho správanie sa, pokiaľ normatívny prístup zaujíma vstupy a výstupy v procese.

2 Poňatie výchovnej situácie

Pri určovaní základných kategórií vychádzame z terminologických zákonitostí a konštrukcie situácie a jeho vzťahu medzi osobnosťou človeka a ňou samou. V kontexte výchovného diania a rozvoja spôsobilostí sa pojem situácia nachádza dosť často v pedagogickej literatúre (Langová, 1992, a pod.), najmä v teóriách alternatívnych škôl (Průcha, 2002) a poukazuje sa na význam členenia výchovného diania na prvky komplexnosti povahy situácie.

Konštrukt situácie sa stáva základným prvkom na vystavanie „vyšších“ a zložitejších celkov. Situácia sa stáva teda základným prvkom. Proces rozvoja osobnosti a jeho ďalší rast, z tohoto pohľadu, bude proces založený na reťazci vzájomne sa podmieňujúcich situáciách. V živote za sebou nasledujú, striedajú sa, prekrývajú, prelínajú a podmieňujú sa rôzne vrstvy nespočetných situácií. Tieto situácie spĺňajú rámec situačných útvarov. Prebiehajúcich v živote a označených ako životné situácie.

Životnú situáciu teda môžeme vymedziť ako dynamický systém relatívne ohraničených interakcií a transformácií subjektu, objektu a podmienok, v ktorých je určujúcim faktorom subjektu určená sprostredkovaná realita, v ktorej sa uplatňuje tvorivý potenciál subjektu (Langová, 1992, s. 4). Subjekt, aktér situácie, je nepostrádateľnou zložkou situácie. Svojím správaním a činnosťou reaguje na vzniklú situáciu, prispôbuje sa jej, mení ju a pretvára. Subjekt je aktívnym činiteľom. Životná situácia je systém, štruktúrou relatívny, pretože vzťahy medzi činiteľmi situácie nie sú zákonité, utvárajú sa pred vstupom subjektu do situácie, v situácii a po nej, a tiež nemôžeme predvídať ich priebeh ako i priebeh celej situácie. Väčšina životných situácií prebieha náhodne a na základe náhodných vzťahov sa mení, preto je dosť ťažké priebeh predvídať.

Životná situácia tvorí nielen vonkajšie, ale i vnútorné podmienky činnosti zúčastnených jedincov a činiteľov.

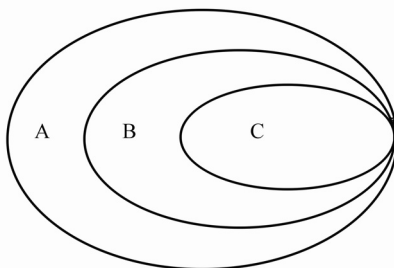
Pojem **sociálna situácia** (Řezáč, 1998) obsahuje samostatný systém spätosti objektov a vzťahov medzi nimi. Tento termín sa používa na zvýraznenie dynamickosti interakcie ľudí v sociálnom priestore.

Napríklad: Nieкто vníma len postavy ľudí v určitej sociálnej skupine, kým iný človek sa pokúša analyzovať ich participáciu na probléme a postavenie v spoločnosti. Vnímaním objektov ako situácie znamená, že objavujeme vzťahy medzi nimi a objektom našej pozornosti sa stáva sieť vzťahov, a nie množstvo objektov.

Z uvedeného vyplýva, že situáciu dokážeme objaviť a identifikovať, alebo vyvolať, a meniť.

Sociálna situácia obsahuje interakciu medzi objektmi, je vsadená do určitého časového a sociálneho priestoru. Výchovná situácia zahŕňa žiaka i učiteľa a vzťahy medzi nimi, ktoré sa prelínajú do interakcie učiteľ – žiak. Môžeme teda konštatovať, že **výchovná situácia** (C) je špeciálnym prípadom sociálnej situácie (B), ktorá je špeciálnym prípadom životnej situácie (A) (obr. č. 1).

Obr. č. 1: Výchovná situácia v koncepcii situácií



Realizácia, zámerného a systematického procesu výchovy a vzdelávania s dôrazom na progresívne spôsoby, ktoré vedú k pokroku vychovávaných v sociálnom kontexte, si vyžaduje zmenu pohľadu na prípravu učiteľov, sociálnych pedagógov a vychovávateľov.

Vzhľadom na to, že výchovu chápeme ako „spleť“ situácií (Pelikán, 1995, Slavík, 1994) rôznych typov – **sociálna** (Řezáč, 1997), **pedagogická** (Hlavsa, Langová, 1982, Slavík, 1994, Řehulka, 2000 a pod.), **problémová** (Chalu-

pa, 1973, Rotterová, 1972), **konfliktná** (Křivohlavý, 1977, Čáp, 1968, Dytrych, 1968, a pod.) môžeme konštatovať, že problematika výchovy zo situačného chápania je skúmanou tematikou ako z pedagogického, tak zo psychologického poňatia. Pravdou však zostáva, že skúmanou je ale len do určitej miery. Čo sa týka pojmoslovia a vymedzenia existujú na danú problematiku texty, vedecké štúdie a výskumné správy. Je to ale naozaj postačujúce? Čo s výchovnou situáciou? Existuje? Ak áno, ako ju pojmovo vymedziť?

Výchovná situácia spája všetky atribúty sociálnej situácie – obsahuje samostatný systém spätosti objektov a vzťahov medzi nimi, dynamickosť interakcie ľudí v sociálnom priestore.

J. Řezáč (1998) chápe pojem výchovná situácia ako konšteláciu všetkých podmienok prostredia, ktoré motivujú žiaka k činnosti a podporujú zmeny v prostredí, ako vonkajšom, tak aj vnútornom.

Pri definovaní výchovnej situácie využívajú mnohí autori pojem **pedagogická**, alebo **školská situácia**. Napr. M. Langová (1992) uvádza, že označenie „pedagogický“ v školských podmienkach má svoje špecifické vymedzenie a vzťahuje sa na vyučovanie a výchovu, teda na školské ale i mimoškolské prostredie.

Situácia ako taká obsahuje aj časovú a priestorovú súvislosť. J. Maňák (1994) vymedzuje výchovnú (vzdelávaciu, pedagogickú) situáciu ako zhodu vonkajších okolností, časovo limitovaných, v priebehu ktorých je žiak vystavený pôsobeniu konkrétnych vplyvov, na ktoré určitým spôsobom reaguje. Práve táto skutočnosť, že žiak i učiteľ sú vtiahnutí do situácie, vyvoláva vnútornú zmenu.

Výchovná situácia pre nás teda znamená súhrn podmienok mikrosociálneho prostredia, ktoré žiaka motivuje k aktívnej činnosti (sebarealizácia) v súlade s výchovnými cieľmi, podporujúc zmeny vnútorného a vonkajšieho prostredia (Chudý, 2004).

Podrobnejšou analýzou svojich úvah o situačnom pojatí vzťahu: človek – jeho okolie, sa dostaneme k faktu, že každá situácia je jedinečná. Tak ako neexistuje štandardná osobnosť, neexistuje ani štandardná situácia. V našom poňímaní ide o obvyklú, teda štandardnú situáciu v kontexte určitej aktivity, dynamiky systému a vzťahu objektov vyvolávajúcich potrebu zmeny.

Výchovnú situáciu môžeme chápať v dvoch dimenziách. Dimenzií subjektívneho a objektívneho pohľadu.

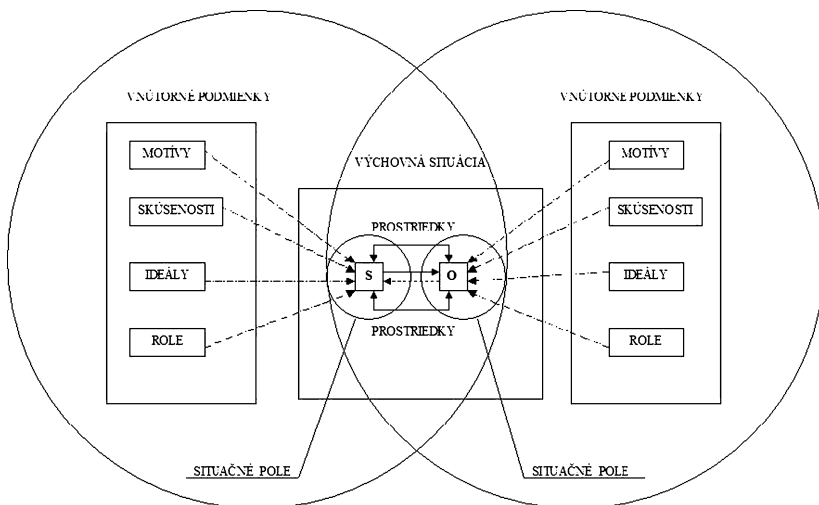
Z objektívneho pohľadu tvoria výchovnú situáciu sociálne a fyzické prostredie, zúčastnené subjekty a objekty, ich činnosť a správanie sa a konanie vo výchovnej situácii. Objektívny sociálny význam výchovnej situácie je v tom, že vychádza zo životnej situácie a jej súčasťou.

Subjektívnou sa stáva výchovná situácia tým, že účastníci vyberajú z komponentov situácie len niektoré. Tieto sú potom v interpretovanej situácii ako celku, dominujúcimi a určujú jeho povahu a zameranie. Výchovná situácia tak má svoju štruktúru a dynamiku. Výchovná situácia je relatívne ohraničená, štrukturovaná a vymedzená prvkami alebo činiteľmi. Aby vznikla, musia byť činitele vo vzájomných vzťahoch a vzájomne na seba pôsobiť. Ideálnym vzťahom je aktívny partnerský vzťah. Činitele výchovnej situácie sú:

- subjekt, subjekty – tvorca výchovnej situácie,
- činnosť a správanie sa subjektu,
- objekt výchovného pôsobenia,
- prostriedky pôsobenia subjektu,
- podmienky pôsobiace na účastníkov výchovnej situácie,
- dynamika výchovnej situácie
 - vnútorný vývoj výchovnej situácie,
 - vonkajší vývoj výchovnej situácie,
- situačný útvar – vyjadruje vnútorné pole subjektu a objektu.

Pre lepšiu ilustráciu uvádzame grafické znázornenie štruktúry výchovnej situácie (Chudý, 2004), (obr. č. 2).

Obr. č. 2: Štruktúra výchovnej situácie



Činitele výchovných situácií sa môžu zamieňať. Z objektu výchovného pôsobenia sa môže stať subjekt alebo nástroj subjektu k presadeniu cieľov výchovnej činnosti. Činnosť objektu sa tak stáva podmienkou pre iný objekt či subjekt výchovnej situácie, preto je nutné vymedziť základné znaky a charakter činiteľov.

Subjekt výchovnej situácie má podobu individuálnu alebo skupinovú. Subjektom výchovných situácií je jedinec, konajúci výchovnú činnosť, či už zámerne alebo nezámerne orientovaný. Dôležitý je výchovno-vzdelávací potenciál jedinca, tj. subjektívne predpoklady k efektívnej výchovno-vzdelávacej práci, pedagogické cítenie a suma spôsobilostí, objavujúca sa v profile absolventa a prezentujúca cez kompetencie.

Objektom výchovného pôsobenia sú iné subjekty. Objekty výchovného pôsobenia však nie sú pasívnymi. Sú autonómni a aktívni jedinci, ktorí sa podieľajú na výchovnej situácii a jej priebehu. Výchovné pôsobenie subjektu prežívajú, kognitívne spracúvajú a stáva sa súčasťou ich sveta. Sú tiež svojím spôsobom subjektmi situácie. Ide o vzťah subjektovo-objektový. Pojem objekt je ale nutné chápať i z roviny procesu výchovnej činnosti a zameranosti. Aktivita objektov sa prejavuje v stimulácii subjektu, a tým vyvolávajú u neho reakcie, na ktoré musí reagovať, korigovať a pretvárať svoju činnosť a pôsobenie. Ich aktivita vychádza z ich potrieb, hodnôt a cieľov vzťahujúcich sa na výchovnú situáciu.

Mieru činnosti alebo samotnú činnosť je možné vyjadriť ako kontinuu od nuly do maxima. Z hľadiska miery činnosti je možné určiť a popísať (napr. použitím škály – pozn. autora) reguláciu situácie a potrebu zásahu do nej. Pokiaľ sa v situácii vykoná zásah do činnosti jednotlivých prvkov situácie, vyvolá to reakciu, ktorá je viditeľná v zmene činnosti aktérov.

Podmienky činnosti v situácii chápeme ako zložky životného prostredia, pôsobenie a vzťahy medzi aktérmi. Sprostredkovane pôsobia na aktérov situácie a vytvárajú vznik nových podmienok. Podmienky môžu byť podľa dĺžky trvania trvalé, dočasné, momentálne, podľa obecnosti všeobecné a konkrétne, špecifické. Vzhľadom na činnosť aktérov delíme podmienky na rušivé, primerané, neprimerané, škodlivé. Z psychologického hľadiska môžeme hovoriť o podmienkach utvárania rastu osobnosti, utvárania postojov, utvárania patologických vzorcov správania.

Prostriedky výchovnej situácie sú optimalizované podmienky a nástroje aktérov použité vo výchovnej situácii k dosiahnutiu výchovných cieľov. Tvoria ich prístroje, výchovné metódy, verbálny a neverbálny prejav aktérov a pod.

Dynamika výchovnej situácie obsahuje väzby medzi jednotlivými aktérmi a činiteľmi výchovnej situácie v meniacom sa čase. V priebehu výchovnej situácie a po jej ukončení sú aktéri vystavení k efektívnej sebareflexii svojej činnosti v situácii. Popisujú a analyzujú priebeh situácie, výsledok situácie a priebeh situácie, pri čom sa do analýzy dostávajú subjektívne pocity, ktoré reflektujú objektívne príčiny priebehu situácie. Ku kvalitnejšej analýze slúži rozdelenie výchovnej situácie na vonkajší a vnútorný vývoj výchovnej situácie.

Vnútorný vývoj situácie je dejová línia situácie, ktorá obsahuje určitú štruktúrnú stavbu. Spojením deja a štruktúry vytvoríme prvky prežívania aktérov v situácii, ktoré nazývame udalosti. Sú to určité medzné body, ktoré ovplyvňujú nielen aktérov, ale i priebeh situácie. Udalosti musia spĺňať dejovú líniu, teda obsahujú začiatok, priebeh a koniec.

Každá aktuálne prebiehajúca výchovná situácia má určitú schému, vzorec správania, ktorý je buď prenášaný z predchádzajúcej situácie a zároveň sa „obrusuje“ a koriguje, čím vytvára predpoklad na vznik nového s vyhlídkou do budúcnosti. Súhrnný opis takejto udalosti vytvára životný beh. V príprave učiteľov sa jedná o príbeh Ako sa stávam učiteľom, moje pojatie výuky a pod.

Vonkajší vývoj situácie je určený vzťahmi k iným situáciám a vzťahmi vnútornými. Rôzne výchovné situácie prebiehajú súbežne, môžu sa prelínať, prekrývať, striedať či opakovať v určitom cykle.

Rozdielom medzi dynamikou vnímania subjektom a objektom dochádza ku posunu v situácii. Aktéri vo vzájomnom pôsobení mnoho ráz nepostrehnú zmeny v situácii, a tým sa ocitnú buď „mimo“ konkrétnu situáciu, alebo z nej vytvoria iný útvar. Tieto útvary nazvime situačnými. Situačné útvary obsahujú viacero situácií, vzájomne pospájaných či situácií s rovnakou mierou dynamiky. Preto je nutné si výchovné situácie roztriediť na druhy podľa určitých parametrov, kritérií a podmienok (tab. č. 1). Na výchovné situácie môžeme nazerať z rôznych pohľadov. Z pohľadu vied o človeku, z pohľadu intenzity, z pohľadu realizácie, pohľadu tvorby a na základe prístupu.

Perspektívne a dielčie ciele majú vo výchovných situáciách významné miesto. Výchovná situácia je podľa nášho názoru intencionálna. Tým sa odlišuje od iných sociálnych situácií. Je však obklopená a premietajú sa do nej, interpersonálne situácie. V tomto kontexte sa môžeme pýtať, čo je pre výchovnú situáciu charakteristické, čo v nej jednotlivé subjekty sledujú a čo od nej očakávajú. Tým sa výchovná situácia mení zo statického javu na jav dynamický a bytostne sa dotýka osobnosti človeka a jeho prežívania.

Tab. č. 1: Hľadiská výchovných situácií

Kritérium	Druh výchovnej situácie
<i>Časová os</i>	retrospektívna, aktuálna
<i>Vývažnosť faktorov</i>	rovnovážna, problémová, konfliktná
<i>Stupeň regulácie</i>	riadená, neriadená, pedagogická
<i>Významovosť</i>	štandardná, osobne významná
<i>Vizualizácia</i>	vizualizovaná, skrytá
<i>Funkčnosť</i>	modelová, simulovaná, pracovná
<i>Prístup aktérov</i>	interpersonálna, konštruktívna, usmerňujúca
<i>Forma riešenia</i>	modelová, výrazová hra, hranie rolí, kazuistika, analýza výchovných situácií

3 Výchovná situácia a osobnosť človeka

Vzťah medzi osobnosťou človeka a výchovnou situáciou môžeme chápať z rôznych uhlov pohľadu. Nás bude zaujímať chápanie situácie ako jednej z významných premenných, pomáhajúcich pochopiť ľudské správanie a druhým pohľadom bude analýza riešenia výchovnej situácie ako stimulu vývoja osobnosti a rozvoja jeho spôsobilostí. Problematika vzťahu výchovnej situácie a osobnosti človeka je skúmanou problematikou najmä v psychológii a sociológii.

S problematikou výchovnej situácie sa stretávame u behavioristov, kde sa berie výchovná situácia ako statický jav. Statika výchovnej situácie je skúmaná z pohľadu fyzikálnych kvalít a podnetov pre reakcie organizmu z klasickej behavioristickej teórie stimul – reakcia.

Z pohľadu výchovnej situácie ako dynamického javu sa stretávame u Lewina v teórii aktívneho životného poľa. Z tejto teórie je jasné, že osobnosť človeka je v situácii nielen statickým prvkom, ale i jeho neoddeliteľnou súčasťou. V topologických modeloch sa aktivitou človeka aktivujú póly motivácie s pólmi aktivity jedinca (Pelikán, 1995, s. 46).

Za dôležitý prínos považujeme teóriu faktorovej štúdie osobnosti. V jej poňatí je charakteristická behavioristická reakcia osobnosti človeka, ktorá je determinovaná funkciou situácie a správaním sa človeka v nej. Deje sa tak v niekoľkých rovinách:

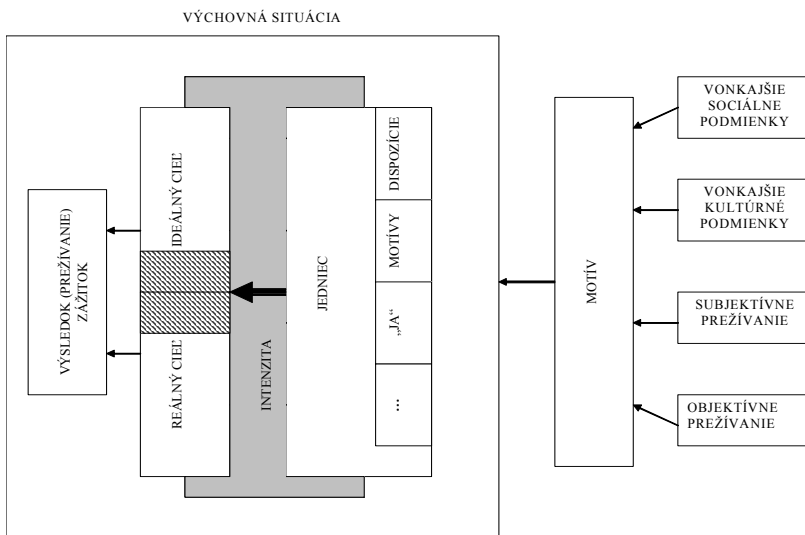
- Podmienené reflexy, ktoré sú najjednoduchšou formou adaptívneho chovania. Spočívajú v nahradení asociovaných podnetov a tak v situácii reaguje individuum vrozenými reakciami.
- Zvyky sú integrované systémy podmienených reakcií, kde sa realizujú reakcia a zmeny týchto reakcií, čím prechádzame zo stereotypu do tvorivého procesu, avšak tieto reakcie sú napodobeninou „bežných“ reakcií.
- Dispozície v podobe rysov sú integratívnym prvkom špecifických zvykov, ktoré sú dynamickejšie a flexibilnejšie. Nachádzajú sa tu postoje, hodnoty, komplexy a záujmy.
- Jáctvo je závislé na systéme rysov, ktoré súvisia a sú prepojené s mnohými situáciami.
- Osobnosť človeka je chápaná ako integrálna najvyššia zložka systémov a predstavuje adaptabilitu človeka na podmienky prostredia (Allport in Adock, 1964, s. 112).

Z takto vymedzených rovín determinácie osobnosti na situácii je zrejмый jeden fakt, a to podmienenosť osobnosti človeka situácii a jej intenzite, ktorá sa „odráža“ od osobnosti v podobe reakcie. V tejto súvislosti vystupujú do popredia dva rysy jednoty osobnosti. Jedným rysom je konzistentnosť jáctva a druhým obecnosť rysu (obr. č. 4), ktoré sú prezentované osobou človeka v napĺňaní cieľa a identifikáciou s cieľom, ktorý je prienikom ideálneho a reálneho.

Konzistentnosť jáctva sa prejavuje v tom, že jedinec koná vždy rovnako, aj keby konal rozdielne. Čím sa do popredia dostáva prvok opakovania vzorcov správania a konania čiže reakcie na podnet, ktorá vychádza práve z dispozícií a zvykov človeka. V neposlednom rade je človek v súčasnosti ovplyvnený aj mierou komformity.

Obecnosť náčrtu naproti tomu je charakterizovaná tým, že v rôznych situáciách sa objavuje niečo obdobné v reakcii človeka. Tým sa dostaneme k tvrdeniu, že vzorec správania sa na určité typy situácií máme „zakódovaný“ buď geneticky, alebo kultúrne a konáme, možno podvedome zautomatizovanú činnosť v podobe opakovania reakcie na situáciu.

Obr. č. 3: Podmienenosť osobnosti človeka situácii



Výchovná situácia sa, pre nás, v svetle týchto názorov a konštatovaní ukazuje v nasledovných rovinách:

- I. Situácia je súčasťou reťazca situácií, kde sú si niektoré modelovo blízke.
- II. Vnímanie situácie jedincom je osobne významné a zasahuje do integrity jeho osobnosti a správania sa.
- III. Riešenie situácií je pre človeka aktivitou, kde sa prejavuje rozvitosť osobnosti po stránke tvorivosti a samostatnosti.
- IV. Niektoré situácie si musí človek vytvoriť sám (angažovanosť človeka) a úmyselne do nich vstupovať, čím môže vyvolať reakciu, ktorá vedie k aktualizácii a vizualizácii predchádzajúcej reakcie a na ňu vytvorenej skúsenosti (Chudý, 2004).

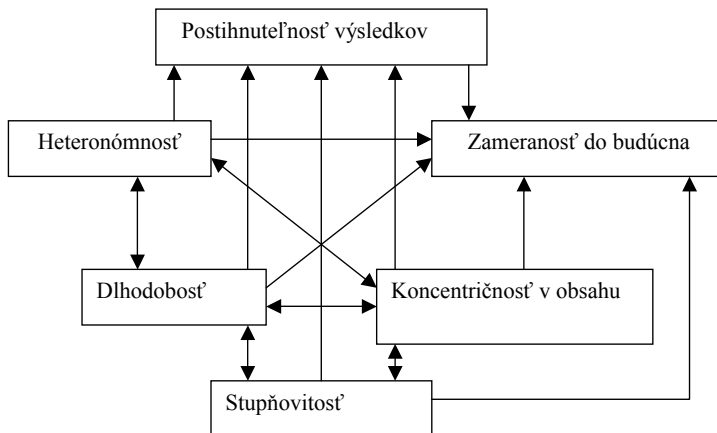
Konzistentnosť jáctva a obecnosť rysu sa môže okrem spomenutých rovin výchovnej situácie prejavovať aj v budovaní hodnotového systému človeka a v jeho aspiráciách a sebaojati, ktoré reflektujú nielen psychosomatickú stránku osobnosti, ale i stránku výchovnej situácie z pohľadu štruktúrneho javu. Táto štrukturalizácia výchovnej situácie je charakterizovaná klasifikačnými znakmi.

4 Klasifikačné a špecifické znaky výchovnej situácie

Výchovná situácia je mnohofaktorový a vnútorne štrukturovateľný jav. Vnútorňá štrukturalizácia výchovnej situácie nám ozrejmuje a popisuje základnú stránku javu a tým je jej obsah. Vnútorňou štrukturalizáciou celku v rovine obsahu, sa dostávame k faktu, že výchovná situácia obsahuje niekoľko dôležitých elementov, ktoré tvoria celok. Jednotlivé časti sú geneticky alebo fenomenálne dané a záleží od prežívania a skúsenosti, ktoré im dávajú podstatu a vizuálny tvar. Tieto časti však majú určitú kvalitu a „rovnosť“ princípu a štruktúry, prejavujúci sa v psychických procesoch, napr. emóciách a v reakciách na situáciu.

Obsah výchovnej situácie musíme v prvom rade vizualizovať a následne na to je možné ho analyzovať a popisovať. Pri vizualizácii obsahu výchovnej situácie sa dostaneme k určitým znakom, ktoré sa pravidelne objavujú a majú v každej situácii inú intenzitu. Tieto znaky nazývame klasifikačnými (obr. č. 4). Základné klasifikačné znaky výchovnej situácie sú: heterogenosť, dlhodobosť, stupňovitosť, koncentričnosť v obsahu, postihnuteľnosť výsledkov, heteronómnosť, zameranosť do budúcnosti.

Obr. č. 4: Klasifikačné znaky výchovnej situácie



Heterogenosť zvyrazňuje najmä špecifickosť rôznorodosti a rozmanitosti výchovných situácií a ich výchovných vplyvov pôsobiach na jedinca. Vo výchovnom pôsobení na jedinca analyzujeme podmienky vzniku a zámernosti

v kontexte života a vplyv na jeho formovanie. Zvažujeme, ktoré faktory významne ovplyvňujú osobnosť človeka, a snažíme sa ich ovplyvňovať, obmieňať, vytvárať a modelovať.

Dlhodobosť vyjadruje, že výsledky, zmeny a kvalita vedomostí a spôsobilostí, ktoré vplyvom pôsobenia u jedinca vznikli, nie sú pozorovateľné hneď, ani sa nedajú hneď explicitne vyjadriť, preto je nutné počítať s faktom, že niektoré vytýčené ciele sa ako výsledok prejavajú po dlhšom období a v iných rozmanitých životných situáciách.

Stupňovitosť úzko súvisí s individuálnymi možnosťami jedinca – dedičnosť, vek a pod. – pri tvorbe kognitívno-emocionálneho a sociálneho základu jedinca. To predpokladá úroveň zrenia a postupu podľa určitých náhodne prípadne úmyselne vybraných výchovných situácií pri výchovnom pôsobení v každej vývinovej úrovni jedinca.

Koncentričnosť v obsahu znamená, že vplyv výchovnej činnosti cez výchovnú situáciu nie je jednorázovým dielčím procesom, ale procesom permanentným. Výchovné pôsobenie nie je viazané iba na konkrétnu výchovnú situáciu (modelovú, plánovanú atď.), ale preniká cez ne v rôznej intenzite a postihuje inú zložku rozumovej, citovej a mravnej výchovy v každom úseku výchovno-vzdelávacieho procesu, a tak nie je možné vypracovať a popísať vplyv výchovnej situácie na konkrétne časové obdobie. Nevyhnutné je meniť mieru ovplyvňovania v rozmanitých druhoch výchovnej situácie, naučiť človeka meniť postoje, správanie a konanie, vytvárať názory a spájať ich so skutkami čím dosiahneme integrovaný a ucelený proces výchovnej činnosti.

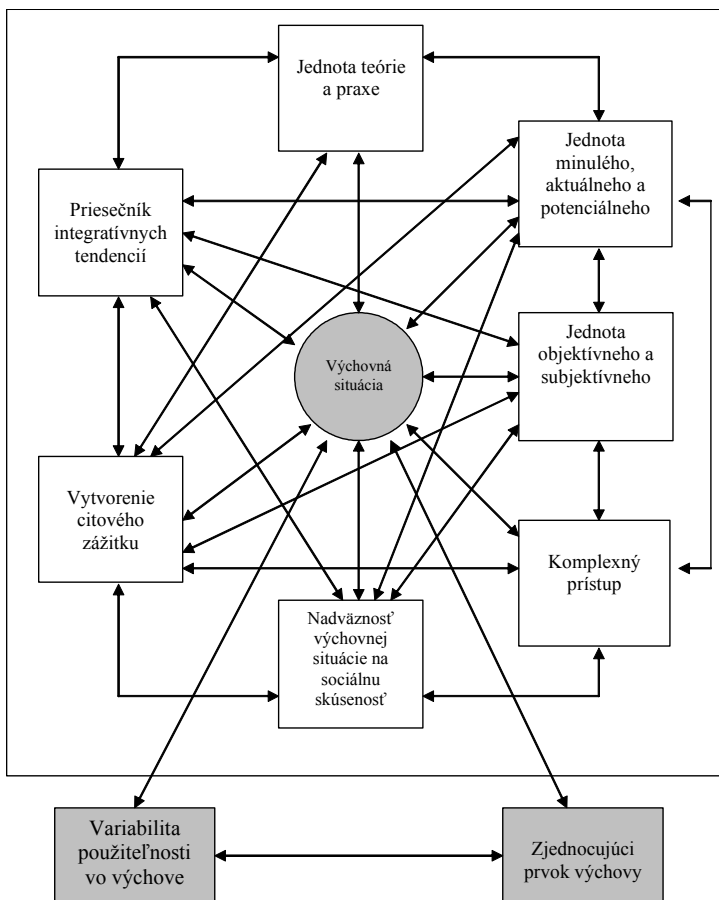
Postihnuteľnosť výsledkov je klasifikačný znak týkajúci sa zistenia konkrétnych výstupov. Konkrétne výstupy úzko súvisia s výberom druhu a náročnosti výchovnej situácie, ako i s dlhodobosťou aktivity. Konkrétnym výsledkom budú kvalitatívne posuny v správaní sa jedinca v určitej situácii, objasnenie okolností a motívov správania sa. Aktivita jedinca je jedinečná, takže vyžaduje u každého jedinca individuálny prístup a sledovanie aktívnej adaptácie a nesenie zodpovednosti za rozhodnutie a konanie pri riešení výchovnej situácie a sledovanie „kvalitatívneho prírastku“ pri zvnútornovaní a jeho explicitnom vyjadrovaní.

Zameranosť do budúcnosti je výsledkom rozvoja osobnej dimenzie jedinca vo výchovnom procese ako najvyšší cieľ, ktorý dosiahol napĺňaním cieľov čiastkových a jeho zameranosť je usmerňovaná z ohľadom na ďalšiu činnosť jedinca. Od každého človeka to vyžaduje prístup k inému človeku a jeho participáciu na problémoch seba, iných ľudí a spoločnosti. Zameranosť do budúcnosti je podmienená osobnostnými možnosťami a ideálmi jedinca a potrebou spoločnosti.

Tieto klasifikačné znaky vychádzajú z obsahu výchovnej situácie a zo situačného pojatia výchovného procesu, kde je obsah výchovnej situácie braný ako základná kategória.

Koncept výchovnej situácie z psychologickéj analýzy výchovnej činnosti považujeme za prioritný a je nutné popísať, okrem klasifikačných znakov, prednosti týchto znakov, ktoré majú rôznu intenzitu. Znaky rôznej intenzity objavujúce sa vo výchovných situáciách nazývame špecifickými (obr. č. 5).

Obr. č. 5: Špecifické znaky výchovnej situácie



Výchovná situácia je priesečník integratívnych tendencií vo vedách o človeku. Vedy podieľajúce sa na kultivácii človeka a na rozvoji jeho spôsobilostí pre život nazývame pomáhajúce (sociálna pedagogika, ošetrovateľstvo, sociologické disciplíny – pozn. autora). V každej z týchto disciplín je rozvoj jedinca v strede záujmu a od neho sa odvídzajú zmeny. V teoretickej a praktickej rovine sú tieto vedy integrované vnútorne a zároveň sú integrované navzájom navonok. Preto je dôležité si uvedomiť, že bez poznatkov z pedagogických, psychologických, lekárskejších, filozofických a sociologických vied nebude možné výchovnú situáciu popísať a uplatniť v praxi.

Komplexný prístup k výchovnému a vzdelávaciemu daniu nie je izolovaným len vo výchovnej situácii, ale koncept situácie vychádza zo školského, mimoškolského, rodinného a širokosiahleho sociálneho diania, zámerného či nezámerného, v kontexte životnej situácie vychovávaných a vychovávateľov. Výchovná situácia je potom braná ako súbor činiteľov, ich prostriedkov a podmienok.

Výraz **jednoty teórie a praxe** sa uplatňuje v koncepte výchovnej situácie spojením teoretických poznatkov – pojem, znaky, atď. – s poznatkami z praxe (pozri empirickú časť práce). Teoretická rovina požiadaviek, predpokladov, analýz a metodík sa tak spája s praktickými postupmi, tvorením, riadením a optimalizáciou teoretických postupov v praxi.

Jednota minulého, aktuálneho a potenciálneho je špecifickým znakom výchovnej situácie, ktorý výchovnú situáciu odzrkadľuje v línii minulej skúsenosti a prvotnej sumy znalostí k aktuálnemu stavu pôsobenia výchovnej situácie na jedinca s „určitým“ predpokladom do budúcnosti. Z minulej skúsenosti sa do aktuálneho stavu premieta vzorec správania a skúsenosti. Pri ich analýze, spolu s ovplyvňovaným súčasným, voľbou stratégie a konkrétnych postupov, sa neobmedzuje len na aktuálny stav, ale vytvára predpoklad stavu budúceho. Výchovná situácia sa tak stáva predpokladom nových možností, ktoré sa objavujú ako výzva k presahu do budúcej situácie a k hľadaniu novej cesty.

Výchovná situácia vychádza zo **subjektívneho konania a pri objektívnych charakteristikách** daného stavu vo filozofii „tu a teraz“. Subjektívna interpretácia objektívneho stavu bude zároveň vyjadrením miery prežívania a vytvorenia zážitku pre zúčastnených jedincov v prirodzených podmienkach.

Výchovná situácia je integrujúcim, **zjednocujúcim prvkom výchovy** v relatívne samostatnom, z celku výchovného diania extrahovanom obsahu zamerania výchovnej činnosti. Tým spája viaceré oblasti problematiky, ktoré skúmajú iné pedagogické disciplíny. Napríklad riešením výchovnej situácie v školskom prostre-

dí sa spája problematika teórie vzdelávania a teórie výchovy – výchovno-vzdelávací proces, problematika psychologické a sociálnej podmienky – prostredie a jeho vplyv na osobnosť, ako i problematika pedeutologická – rozvoj spôsobilostí učiteľa vytváraním a riešením výchovných situácií.

Vytvorenie emocionálneho zážitku funkčne nadväzuje na sociálnu skúsenosť. Okrem kognitívno-sociálneho rozmeru zdôrazňuje emocionálny aspekt. Emocionálny zážitok (pozitívny či negatívny) v určitej výchovnej situácii v súvislosti s činnosťou aktérov tejto situácie umožní budúce odmietnutie alebo akceptáciu určitého správania a konania na základe emocionálnej zainteresovanosti. Emocionálne zážitky sú základom pre pozitívny alebo negatívny charakter asociácie s určitou výchovnou situáciou a správaním sa v nej.

Nadväznosť výchovnej situácie na sociálnu skúsenosť žiaka vyzdvihuje význam spojitosti medzi výchovnou situáciou a osobnosťou, ktorá ju prežíva. Dôležitou súčasťou je i pochopenie faktu, že výchovnú situáciu a jej zmysluplnosť pre aktérov určujú subjekty samé, často na základe individuálnych a subjektívnych interpretácií, čím výchovnú situáciu pretvárajú a determinujú činnosti aktérov v nej. Uvedomením si významu situácie pre iným dosiahneme jej plnú identifikáciu s realitou a tým vytvoríme priestor pre poznanie sociálnej reality.

Výchovnú situáciu vieme **použiť v širokom spektre**. V jednom prípade môže pôsobiť vo výchovnej činnosti ako metóda riešenia situácií obdobného typu, v druhom prípade ako súčasť metodiky práce pri riešení sociálno-kognitívnych konfliktov, či ako metóda rozvoja spôsobilostí učiteľov. V prípade, že výchovnú situáciu využívame ako časť systému výchovy, stáva sa pre nás zrkadlom činnosti učiteľa a žiakov a zároveň ako vodítko pre kvalitatívne hodnotenie ich činností. Tým sa výchovná situácia a jej riešenie stáva variabilným prvkom vo výchovnej činnosti.

5 Záver

V prispevku sme predostreli koncepciu chápania výchovnej situácie a načrtli možnosť jej teoretického skúmania, ktoré je v súlade so základnými metodologickými princípmi teoretického výskumu. Danú problematiku považujeme za kľúčovú z pohľadu terminologického spresnenia a ďalšieho, najmä praktického, užívania v pedagogickej teórii a praxi.

Použitá literatura

- ADCOK, C. J., *Fundamentals of Psychology*, repr. Harmondsworth, 1964.
- PATRY, J. (Eds.). *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, s. 227–248.
- ČÁP, P., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: SPN, 1980.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher College Press, 1990.
- HLAVSA, J., LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, J. *Člověk v životních situacích*. Praha: Academia, 1987.
- HOPE, G. The process of solving problems: young children exploring science, mathematics and technology. In: *Linking science, Mathematics and Technology educational and their Social relevance*. Malta: Commonwealth Association for Science, Technology and Mathematics Education, 2002.
- CHUDÝ, Š. Konflikt a možnosti jeho řešení. In: *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence*. Praha: FreeTeens PRESS, 2003, str. 224–231.
- CHUDÝ, Š. Alternativne přístupy k řešení konfliktů. In: *Komenský*, roč. 12, 2004, č. 4, str. 31–344. ISSN 0323-0449.
- CHUDÝ, Š. Modelovanie výchovných situácií ako prostriedkov rozvoja pedagogických zručností. In: ŠVEC, V. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005, s. 53–64.
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke skvalitňování pedagogické praxe. In: MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s. 51–69.
- LANGOVÁ, M., KVAPIL, J. Přístupy k náročným výchovným situacím. In: *Československá psychologie V*. 1989, s. 439–451.
- LANGOVÁ, M. at al. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: UK, 1992.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 2003.
- MAREŠ, J. Metakognice. Autoregulace změn. In: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 167–197.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995.
- POLANYI, M. *The tacit dimension*. New York: Doubleday, 1967.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002.

- RAŠTICOVÁ, L. Ve třídě nelze nekomunikovat aneb videotrénink interakcí v pedagogické praxi. In: *Komenský*, 2004, č. 4, s. 26–30.
- ROTTEROVÁ, B. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: UK, 1972.
- ŘEHULKA, E. Psychologické otázky pedagogických situací. *Učitel – vyučování – situace*. Brno: Paido, 1995, s. 53–58.
- ŘEZÁČ, J. K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. In: *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 12–18.
- ŘEZÁČ, J., HORKÁ, H. Rozvíjení pedagogicko-psychologických dovedností v rámci profesních praktik. In: ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 51–81.
- SLAVÍK, J. Pojem situace ve školní reflexi. In: *Učitel – vyučování – situace*. Brno: Paido, 1995, s. 46–52.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

Štefan Chudý, Mgr., Ph.D.
Ústav pedagogických věd
Univerzitní institut
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139
760 01 Zlín, ČR,
tel. 00420 576 037 367,
fax 00420 576 037 357,
e-mail: chudy@uni.utb.cz

Jakub Hladík, Mgr.
Ústav pedagogických věd
Univerzitní institut
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139
760 01 Zlín, ČR,
tel. 00420 576 037 367,
fax 00420 576 037 357,
e-mail: hladik@uni.utb.cz